

## Educação e prática decolonial: uma ferramenta político-pedagógica

Kelvin Oliveira do Prado<sup>1</sup>

### Resumo

Este trabalho pretende pensar e coadunar uma prática educativa emancipatória com a Educação Histórica e o pensamento decolonial, com auxílio da pedagogia freiriana. Sendo assim, objetiva-se novos rumos curriculares, pedagógicos e didáticos por meio da discussão teórica e da conjugação de olhares entre as perspectivas citadas. Nesse sentido, atentando-se às insurgências existentes, desde os movimentos sociais ou de grupos que buscam ocupar espaços, nota-se que a problemática é trazer sujeitos subalternizados aos espaços hegemônicos possibilitando a transformação social, o que perpassa o âmbito acadêmico e escolar. Pensar no currículo enquanto construção social envolta e construída por perspectivas dos grupos hegemônicos, permite pensá-lo como projeto de poder e domínio, apresentando sujeitos que fazem parte da pesquisa, não sendo apenas objeto das mesmas, possibilitando ampliar a margem de acesso aos espaços historicamente excludentes e hegemônicos. Portanto, é nessa perspectiva que se pretende vislumbrar o parâmetro da desobediência epistêmica, desconstruindo saberes e pensando a partir da colonialidade do poder, do saber e do ser, tendo em mente uma genealogia que é pluriversal, e não universal, como a “racionalidade” eurocêntrica pretendia e fingia ser. Em suma, trata-se de se engajar na desconstrução paralelamente a uma construção curricular que inclua e pense de forma “multiperspectivada”. Isto posto, evidencia-se que o universalismo ocidental, proposto como única solução para os desafios, mostra-se excludente; a perspectiva aqui exposta resiste à busca de formas holísticas de explicação social.

Palavras-Chave: Pedagogia Decolonial; Múltiplas Perspectivas; Educação Histórica; Complexidade; Desobediência.

### 1. Introdução

O pensamento decolonial e os conceitos relacionados aos seus autores e reflexões têm ganhado mais espaço nos locais hegemônicos e em discussões de peso científico, sobretudo na academia e em eventos científicos, bem como em outros âmbitos e espaços, inclusive midiáticos e virtuais, a questão é, portanto, que esta prerrogativa tem estado em discussões sociais fora dos espaços privilegiados de “produção de conhecimento”, demonstrando discursos que fogem ao controle daqueles espaços que têm o poder, e por vezes, o controle epistêmico.

Ou seja, há a descentralização da narrativa de que só espaços hegemônicos – por muito tempo reservados às elites – que fomentariam o saber e a produção de conhecimento. Entretanto, sujeitos subalternos, que não o são essencialmente, mas foram subalternizados em processo sociais e históricos, ocupam estes espaços e reivindicam participações e inclusões para falarem por si e de si, o que é revelado em insurgências sociais e políticas de grupos

<sup>1</sup> Mestrando em Literatura e Cultura (PPGLitCult) pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Membro do grupo de pesquisa: "Ensino de História - Sujeitos, Práticas e Livro Didático" no Laboratório de Estudo e Pesquisa em Ensino de História (LAPEH/UESB). E-mail: kelvinprado5@hotmail.com

marginalizados. Afinal, como põe Spivak (2010), o termo “subalterno” descreve camadas mais baixas e excluídas dos mercados, da representação política e legal, sujeitos esses que não podem ocupar uma categoria monolítica, por serem heterogêneos.

Em tal horizonte, observa-se um crescimento das discussões educacionais voltadas ao olhar crítico frente aos processos coloniais na formação histórica de regiões historicamente dominadas e de suas permanências simbólicas no presente e que influenciam a educação. Nessas discussões, o Brasil aparece como emergente e vai se baseando nos Estudos pós-coloniais (com grandes contribuições de Edward Said), no Grupo de Estudos Subalternos (no caso dos historiadores indianos), bem como, mais recentemente, no Grupo Modernidade/Colonialidade.

Apona-se que a primeira tese em Educação a ter como suporte teórico a decolonialidade foi defendida em 2010, pois no Brasil, em um levantamento no âmbito *strictu sensu*, demonstra-se a crescente produção relacionada à decolonialidade, sobretudo na área da Educação, ao considerarem-se teses e dissertações cujo termo decolonial conste como descritor, tem-se, em 2011, apenas uma dissertação, de 2013 em diante há um crescimento, em 2018, constam quarenta e nove teses/dissertações (ABREU; DIAS, 2020). Isso revela um olhar crítico que tem crescido nas reflexões historiográficas e educacionais.

## **2. Estratégias de pesquisa**

Por meio da pesquisa teórica será possível conhecer conceitos e narrativas para a compreensão da realidade social e das suas problemáticas, pensando em formas de construir novas possibilidades e práticas educacionais. Assim, por meio de um pensamento de múltiplas perspectivas, é pensado de forma não universalista, procurando escapar à unidade abstrata do alto (holismo) e do baixo (reducionismo) (MORIN, 2005, p. 15).

Assim sendo, objetiva-se pensar uma ação pedagógica em horizontes de desconstrução e (re)construção educativa, uma educação intercultural, utilizando-se a noção defendida por Catherine Walsh (2005), tendo em mente o pensamento decolonial e os conceitos caros do campo da Educação Histórica que, como visto, podem auxiliar no processo de inclusão epistêmica, como o conceito de “empatia histórica”, por exemplo.

Tendo em mente o que põe Vera Maria Candau (2020), uma das autoras que impulsionam a temática, identifica-se fortes retrocessos em políticas sociais e culturais nos tempos recentes. Assim, a pesquisadora parte do âmbito da educação intercultural crítica e de perspectiva decolonial, no qual denomina por temas insurgentes, que é a forma como aqui está posta a problemática, isto é, em postos de insurgência e discussões mais amplas na

própria discussão educacional, tendo-a enquanto complexa e atingida por múltiplas discursividades e disputas, tanto curriculares quanto de ocupação.

### 3. Discussão teórico-conceitual: educação e colonialidade

Tais discussões introdutórias demonstram processos de revisões, até mesmo reconstruções epistemológicas, as quais são relativamente recentes, mas que crescem e trazem insurgências emergentes aos campos e discussões educacionais, no cunho pedagógico e didático, fomentando transformações que podem gerar novas perspectivas na formação desde o processo de formação profissional na academia, abrangendo a própria prática pedagógica e as concepções históricas dos alunados. Por conseguinte, pensando na crítica pós-colonial, testemunha-se as forças:

irregulares de representação cultural envolvidas na competição pela autoridade política e social dentro da ordem do mundo moderno. As perspectivas pós-coloniais emergem do testemunho colonial dos países do Terceiro Mundo e dos discursos das “minorias” [...] intervêm naqueles discursos ideológicos da modernidade que tentam dar uma “normalidade” hegemônica ao desenvolvimento irregular e as histórias diferenciadas de nações, raças, comunidades, povos (BHABHA, 1998, p. 23)

É importante lembrar que o processo descolonial difere do pós-colonial, pois a teoria pós-colonial e seus estudiosos “[...] estão entre a teoria crítica europeia (Foucault, Lacan, Derrida) sobre cujo pensamento se construiu a teoria pós-colonial e os estudiosos pós-coloniais e as experiências da elite intelectual nas ex-colônias inglesas da Ásia e África do Norte” (WALSH, 2006, p. 83).

Nesse sentido, observa-se que os referências não europeias que aparecem são autores que, de alguma forma, estão imbricados ao âmbito europeu e em suas epistemologias, a teoria pós-colonial tem, assim, genealogia no pós-estruturalismo francês e nos críticos à racionalidade moderna.

Em contraponto, o pensamento decolonial emergiu desde a fundação da Modernidade/Colonialidade<sup>2</sup>, como sua contrapartida. Em vista disso, é na perspectiva de resistência e autonomia que se pretende uma nova abordagem educacional, na necessidade de elaborar estratégias legitimadoras de emancipação, dado que a educação esteve voltada aos interesses de grupos hegemônicos, logo, o ensino tradicional constituiu-se após a:

---

<sup>2</sup> CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón. *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 27.

Revolução Industrial e implantou-se nos chamados sistemas nacionais de ensino, configurando amplas redes oficiais, criadas a partir de meados do século XIX, no momento em que, consolidado o poder burguês, aciona-se a escola redentora da humanidade, universal, gratuita e obrigatória como um instrumento de consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2008, p. 35)

Não obstante, observa-se que esta é a democracia burguesa, pois os interesses educacionais existem de acordo necessidades dos grupos dominantes, as inserções estiveram voltadas para grupos da elite política e econômica em proveito de si mesmas. Deve-se assumir a problemática da diversidade cultural como uma questão pedagógica, política e curricular, autores do âmbito pós-estrutural preferem a ideia de “diferença”; porém, um dos desafios é:

lidar com a cultura escolar acostumada a não tratar da diversidade cultural existente no seu espaço educativo, fruto das tradições ainda, fortemente, enraizadas no currículo, nos materiais didáticos e, sobretudo, nas concepções dos professores a respeito do “outro”, da história, da cultura e da participação efetiva na formação e no desenvolvimento de nossa sociedade (CEREZER, 2016, p. 152)

Ademais, sobretudo com o que é denominado de giro decolonial, termo cunhado por Nelson Maldonado-Torres em 2005 (BALLESTRIN, 2013), como um movimento de resistência à lógica da colonialidade, alcunha-se as denominadas Epistemologias do Sul. Entretanto, continua Ballestrin (2013), uma questão que não povoa o imaginário pós-colonial e decolonial é a discussão sobre e com o Brasil, mas essas reflexões têm sido feitas por aqui de modo mais independente, inclusive, como é observado, no âmbito educacional.

São produções ainda marginais, mas que possuem seus méritos, provocações e críticas feitas ou recebidas, como todo processo de conhecimento, bem como pontos tidos como utópicos, mas Freire (1996) já trazia uma perspectiva ao sonho e à utopia, seu ponto de vista é o dos “condenados da terra”, lembrando Frantz Fanon, no qual é possível trazer o conceito de “subalterno” de Antonio Gramsci e que é reutilizado em outros contextos. Freire (1978) já trazia, assim, um objetivo que tinha em mente determinados sujeitos e uma educação não colonial, por isso a importância de trazê-lo enquanto agente de um poderoso olhar crítico, inclusivo e emancipatório.

Assim, conceitos como “subalterno” são apropriados e ampliados (DEL ROIO, 2007), promovendo novas aplicações teórico-metodológicas e conceituais, como a subalternidade atrelada aos quesitos de colonialidade e dominação neocolonial (por autores pós-coloniais, por exemplo). Tais discussões também partem de processos plurais, bem como de perspectivas de engajamento social e dos diagnósticos provenientes das avaliações por meio das experiências coletivas, servindo para a elaboração das novas pesquisas.

Na genealogia mais ampla, confere-se destaque para Zulma Palermo e Catherine Walsh, integrantes da Rede Modernidade/Colonialidade, que produzem sobre pedagogias decoloniais. Situa-se ainda elementos desta pedagogia em que Orlando Fals Borda e Paulo Freire são antecedentes críticos da decolonialidade (ABREU; DIAS, 2020). Passa a ser evidente que Freire é uma referência em suas concepções políticas, antropológicas (conceito de cultura) e epistemológicas, ao fazer do oprimido uma de suas bases.

O processo descrito demonstra a relevância científica e social das insurgências postas, o que acaba por ser inerentemente um ato político. Catherine Walsh (2006, p. 43), por exemplo, teceu críticas ao que ela denomina de “política de representação”, a qual reforçaria estereótipos e, na formação docente, ainda segundo a autora, a discussão sobre interculturalidade se encontraria, em geral, limitada, e se existe, volta-se ao tratamento antropológico e de tradição folclórica.

Em tais perspectivas, Paulo Freire (1978, p. 68) traz a necessidade do estudo do conceito antropológico como primordial na formação do oprimido. Em suma, o autor influencia práticas em outros contextos e que contam com similaridades por terem passado por processos coloniais, no qual hoje lidam com subalternizações e problemáticas parecidas e distintas (Bell Hooks; Henry Giroux; Peter McLaren, etc.) em suas especificidades.

As observações postas são corroboradas em Vera Candau (2020, p. 680), ao afirmar que no Brasil a perspectiva decolonial vai se afirmando com mais força, ao passo que grupos de pesquisa aprofundam suas diferentes dimensões, também cresce a produção sobre a temática, especialmente nas áreas de Ciências Sociais e Educação. Outrossim, Freire (1996) questionara quanto ao não estabelecimento de relações entre o currículo e a experiência social dos sujeitos, o que atravessa problemáticas amplas, sendo necessário entender as possíveis consequências políticas e sociais da produção do conhecimento, da exclusão de sujeitos e das narrativas insurgentes e contradiscursivas, tendo em mente o texto e o contexto.

No horizonte de definição educacional, no primeiro artigo da lei de diretrizes e bases da educação nacional, consta que a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem em diversos âmbitos como, por exemplo, a vida familiar, o trabalho, as instituições de ensino e pesquisa, os movimentos sociais, a cultura (BRASIL, 1996). Torna-se evidente que a educação está permeada por diversas narrativas e espaços – pensada estruturalmente – fornecendo aprendizados que vão ao encontro dos discursos hegemônicos ou que potencializem abordagens contra hegemônicas.

Nesse raciocínio, Durkheim (2011, p. 75) já concebia a educação como algo eminentemente social, além disso, pusera as diferenças entre a educação (exercida por pais e

professores, é algo constante) e a pedagogia (não são ações, são teorias que explicitam as maneiras de conceber a educação, e não de praticá-la).

A pedagogia de Rousseau, por exemplo, esteve em oposição com a educação de sua época, bem como Freire, dado que enfrentou óbices ao longo de sua trajetória ou trazer interlocuções que geravam desconforto ao pensamento dominante que se tinha em relação ao que era proposto enquanto ideal de educação para os grupos denominados oprimidos.

Portanto, por ser algo social, a educação pode ressignificar os lugares, sendo que o espaço institucional de ensino e pesquisa – como as escolas e academias – são ambientes privilegiados de reflexão e problematização desses saberes. Assim, no trajeto do debate decolonial para a Educação, ainda que tardiamente, o Brasil vai ocupando a discussão (ABREU; DIAS, 2020). De tal modo que os debates sobre descolonização do currículo, dos saberes e das mentes levantam novos modos de interpretar as dinâmicas sociais, isto é, as práticas educativas e as suas discursividades.

Tendo em mente a observação de Durkheim (2011) de que o ideal pedagógico reflete a estrutura social, na tese de que a educação é social, entende-se que discussões sociais afetam espaços, culturas e perspectivas educacionais. Por isso, entender a potencialidade é necessário a partir do ponto em que discussões e produções acadêmicas passam a contar, cada vez mais, com lugares de reflexão não apenas quanto ao que está posto, como dito, indo ao cerne de problematizações transdisciplinares e que somam observações históricas, filosóficas, sociológicas e linguísticas, para refletir sobre colonialidade, educação, epistemologia, subalternização, poder e legitimação.

Cabe refletir que não há uma exclusividade de posse de um grupo ou outro em âmbitos teóricos e práticos relativos ao decolonial e ao pós-colonial, por exemplo, dado que são diferentes engajamentos e perspectivas, com suas interlocuções e perfis. Logo, é mais coerente falar em educações, práticas, pedagogias e/ou didáticas decoloniais, em sentidos plurais, tendo em vista as várias conjunturas.

Ademais, a constituição de uma didática decolonial se desdobra do pensamento decolonial e, de forma mais precisa, de pedagogias decoloniais. Trata-se, assim, de um movimento epistemológico e político-social complexo que se distribui de modo heterogêneo e que passa por reconstruções de conhecimentos:

Desconstruir e reconstruir as culturas escolares nesta perspectiva do desenvolvimento de uma educação intercultural crítica e decolonial supõe desafios postos por novas questões que enriquecem e tencionam o debate educacional na atualidade (CANDAUI, 2020, p. 681)

Portanto, são questões atuais em que há a movimentação de discursos múltiplos, superando narrativas “únicas” e universalistas, levando pesquisadores aos caminhos em que advogam que os campos insurgentes possam trazer contribuições em termos teóricos e metodológicos na tentativa de decolonizar a historiografia, a História da Educação, os saberes, os currículos e toda uma estrutura construída em torno de múltiplas exclusões e silenciamentos. Existe, assim, um potencial de reinterpretação de dados históricos e educacionais (NERY; DIAS, 2020), gerando a construção e reconstrução de novas leituras das realidades no âmbito da colonialidade.

Ao falar em didáticas e práticas decoloniais, ainda é preciso pontuar que a didática, ela mesma, é um campo de conhecimento articulado com a formação docente (CANDAU, 2020), o que abre reflexões para outros elementos circunscritos no âmbito educacional, como o da formação profissional, por isso se fala em estrutura concatenada e complexa.

Walter Mignolo (2003), por exemplo, propõe a valorização dos saberes subalternos, em que histórias locais podem adotar ou rejeitar os projetos globais, assim, os leitores são instigados a refletir sobre os estudos decoloniais na História da Educação. Sendo assim, são saberes que poderiam contribuir para pensar e repensar esse campo, torna-se notável que a genealogia do pensamento educacional brasileiro foi construída sobre uma “colonialidade pedagógica” (NERY; DIAS, 2020), em que são gerados currículos e práticas eurocentradas.

Observa-se, com isso, que pensar a questão epistemológica é necessário e urgente, partindo do ponto de vista para além da história única, cometendo uma espécie de desobediência epistêmica (MIGNOLO, 2008, p. 12) frente ao imperialismo do saber e à geopolítica do conhecimento, quebrando a colonialidade do poder, que é a estrutura de níveis que controlam o âmbito político e econômico, a colonialidade do saber (episteme) e do ser, que são dispositivos que controlam o gênero, a sexualidade, a subjetividade e até os recursos naturais. Assim, busca-se uma emancipação, que também é auto emancipação.

#### **4. Pensando em múltiplas perspectivas**

O que o sujeito apreende depende do que a experiência o ensinou a ver e interpretar, é preciso trabalhar para decolonizar os olhares traçando uma visão de multiperspectivas. Autores latino-americanos da perspectiva decolonial (WALSH, 2005) têm tecido críticas ao multiculturalismo, enquanto invenção do Estado-nacional nos Estados Unidos da América para conceder “cultura”, enquanto mantém a “epistemologia” intacta, ou seja, negando direitos epistemológicos.

Enquanto isso, a intercultural significaria inter-epistemologia, um diálogo entre cosmologia não ocidental (afros, árabe-islâmicos, hindi, etc.) e ocidental (grego, latim, italiano, espanhol, alemão, inglês, português) (MIGNOLO, 2008, p. 315), sendo interessante pensar de forma complexa e por múltiplas perspectivas.

Visto que pensar desse modo é aspirar ao conhecimento multidimensional, sabendo que o conhecimento completo é impossível: um dos axiomas é a impossibilidade, mesmo em teoria, de uma onisciência (MORIN, 2005, p. 06). Sendo assim, é possível discutir o multiculturalismo crítico e revolucionário de Peter McLaren (1997), autor influenciado por Freire, com estratégias inclusivas para a educação sendo um ponto de intersecção com a pedagogia crítica (Giroux, Freire) e em reflexões críticas.

A Educação Histórica, por exemplo, é um campo frutífero para estudos e reflexões acerca do conhecimento, do pensamento e da consciência histórica, apresentando conceitos como “empatia histórica”, o que facilita a compreensão histórica ao aproximar pessoas do passado às do presente, assim como a “consciência histórica”<sup>3</sup>.

O conhecimento histórico agiria como a principal ferramenta na construção da consciência histórica “[...] que articula o passado com as orientações do presente e com as determinações do sentido com as quais o agir humano organiza suas intenções e expectativas no fluxo do tempo [...]” (ABUD, 2005, p. 27-28). Assim, surgem reflexões quanto ao pensar historicamente, que é a capacidade de pensar além de si, entendendo relações entre a história individual e a História, isso envolve a apropriação de “conceitos de segunda ordem” da Educação Histórica, vindos da epistemologia da História: como a empatia histórica, o que pode aproximar os sujeitos do passado.

Portanto, as áreas do conhecimento em suas especificidades, podem contribuir para reflexões multiperspectivadas no âmbito da produção do saber, auxiliando, inclusive, nesse amálgama com as proposições do pensamento decolonial e com as críticas trazidas pela teoria pós-colonial e os grupos que surgem em círculos intelectuais, como os Grupos de Estudos Subalternos. Dessa maneira, melhor que se isolar no solipsismo, é direcionar a ação reflexiva ao pressuposto de interconexão entre sujeitos, experiências e epistemes.

Nesse sentido, surge a alteridade e a criação de ferramentas de resistência, a perspectiva de uma história ampla. Essa empatia pode ser refletida e inserida no contexto educacional decolonial e da universalidade que supunha abarcar todos os sujeitos. Pensando

---

<sup>3</sup> Para saber mais sobre este conceito, veja obras do Jörn Rüsen e estudos do campo do “Ensino de História” e “Educação Histórica”. RÜSEN, Jörn. **Jörn Rüsen**: contribuições para uma teoria da didática da história. Organizadores: Maria Auxiliadora Schmidt, Estevão de Resende Martins – Curitiba: W. A. Editores Ltda., 2016.

em uma educação transgressora é possível articular o pensamento de Bell Hooks (2013), também inspirada pela produção freiriana, em uma pedagogia crítica e anticolonial, sendo possível articular novos sujeitos e saberes dentro do processo educacional, a autora encara a educação como prática da liberdade, em uma perspectiva radical.

É necessário integrar narrativas outras, uma história global, como lembra Sebastian Conrad, ou uma visão de histórias conectadas, como pusera Sanjay Subrahmanyam (autor importante nos estudos subalternos). Afinal, a colonização é violenta em diversos sentidos, um deles é na esfera do epistemicídio, o que impede que elementos estruturados e estruturantes da sociedade sejam discutidos. Nesse sentido, a Universidade:

sente-se ameaçada em certos lugares de seu próprio corpo: ameaçada pelo desenvolvimento das ciências ou *a fortiori* pelas questões ciência ou sobre a ciência, ameaçada pelo que ela considera uma margem invasora [...] não se pode mais separar saber e poder, razão e performatividade, metafísica e domínio técnico (DERRIDA, 1999, p. 98-99)

Assim sendo, o eurocentrismo reside na construção mítica europeia reconstruída em torno do mito da “continuidade” no sul do Mediterrâneo, na fronteira centro/periferia, as divisões, na própria ideia de “Oriente”, é uma construção posterior do eurocentrismo, como observaram Samir Amin, Antonio Gramsci e Edward Said. Assim, o eurocentrismo “[...] implica uma teoria da história universal e, a partir dela, um projeto político mundial” (AMIN, 1989, p. 75).

O desmembramento eurocêntrico perpassa âmbitos diversos de processos históricos, políticos, sociais e culturais, de tal maneira que desconstruir é também “[...] uma tomada de posição, no próprio trabalho, em relação a estruturas político-institucionais que constituem e regulam nossa prática [...]” (DERRIDA, 1999, p. 108). Portanto, é um processo que atinge o intelectual, suas escolhas e tomadas de posição, como pusera Said (2011) ao tecer a importância do papel do intelectual na sociedade e na produção de conhecimento, bem como em processos de representação e subalternização.

Spivak (2010), na perspectiva pós-colonial, refere-se ao intelectual em espaço dúbio em relação ao subalterno e sua fala, mas tal intelectual também pode auxiliar na construção de agenciamentos, sabendo que não podem falar pelos subalternos, mas trabalhando contra a subalternidade.

Por meio da análise genealógica das didáticas decoloniais no Brasil, observou-se que existe a tendência a apontar caminhos com potencialidades para a reintrodução de memórias, incluindo-se pedagogias/didáticas, considerando a alteridade de grupos e culturas negadas pela colonialidade.

Aspirações a uma nova perspectiva nos âmbitos geopolíticos, fronteiriços, de gênero, etc., tomam lugar há tempos, dado que o processo decolonial teve início desde a colonização nos séculos XV e XVI, e na segunda metade do século XX, em que “novos” sujeitos insurgem em espaços antes negados, reivindicando “direito à existência”, no qual o espaço educacional é mais um destes locais de agenciamentos e disputas, participar disso enquanto agente de transformação para inclusões é o principal foco do intelectual que busca a alteridade e a emancipação em suas diferenças e existências múltiplas.

## 5. Considerações provisórias

A divisão do texto procurou demonstrar o crescimento das pesquisas no tema aqui discutido, acentuando a intenção de evitar totalizações e nos quais são pontuadas as relações potencializadas para pensar a educação e a colonialidade e os rompimentos propiciados por meio da ação educativa emancipatória em perspectivas decoloniais, em que Freire aparece como um dos antecedentes críticos da discussão exposta e em sua influência para com autores contra-hegemônicos.

Desse modo, há o engajamento nas multiperspectivas, tendo a Educação Histórica como um campo frutífero para a discussão que potencializa o diálogo e as mudanças no pensamento social. Como foi possível observar ao longo da argumentação, essas conjugações são fontes de transformações e agenciamentos ao tensionarem as óticas que promovem deslegitimações de sujeitos e de saberes, ou seja, exclusões.

Assim, vai sendo possível notar como o universalismo ocidental, proposto como única solução para os desafios, mostra-se excludente, por isso, a perspectiva aqui exposta resiste à busca de formas holísticas de explicação social, ela são, portanto, instáveis e provisórias. Torna-se evidente, até o momento, que as escolas e as universidades não estão alijadas do meio social. Dessa forma, tomar posição na prática é transformar a realidade, dado que enquanto a universidade abrigara a elite, ela era legitimada; contudo, após a “inserção subalterna”, passam a ser cada vez mais deslegitimadas.

Portanto, observa-se a necessidade de reafirmar a tomada de posição e a inclusão de grupos sociais não só como objetos de pesquisa, mas como produtores, é necessário fomentar a noção do diálogo entre áreas e a inclusão de epistemes e grupos sociais deslegitimados historicamente. Por isso, junto ao manancial de produções que têm partido do pressuposto insurgente e emancipatório, da perspectiva de extensões de possibilidades em novas narrativas que se proponham ao fomento de novos lugares e potências, o campo vai sendo cada vez mais aberto ao anseio de novas investigações.

## Referências

- ABREU, WALDIR F. de; DIAS, Alder. *Por uma didática decolonial: aproximações teóricas e elementos categoriais*. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 19, n. 62, p. 1216-1233, jul./set. 2019.
- ABUD, Kátia Maria. *Processos de construção do saber histórico escolar*. História & Ensino. Londrina, v. 11, jul. 2005.
- AMIN, Samir. *El eurocentrismo: crítica de una ideología*. Mexico, Siglo Veintiuno Editores, 1989.
- APPLE, Michael. *Ideologia e Currículo*. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- BALLESTRIN, Luciana. *América Latina e o giro decolonial*. Revista Brasileira de Ciência Política, nº11. Brasília, pp. 89-117, maio - agosto de 2013.
- BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996*. BRASIL.
- BHABHA, Homi K. *O local da cultura*. Tradução: Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renate Gonçalves; Belo Horizonte, Editora: UFMG, 1998.
- CANDAU, Vera Maria. *Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes*. Rev. Espaço do Currículo (online), João Pessoa, v.13, n. Especial, p. 678-686, dez., 2020.
- CEREZER, Osvaldo Mariotto. *Desafios do tempo presente: educação e diversidade cultural*. In: Ensino de História: memória e identidade / Mairon Escorsi Valério; Halferd Carlos Ribeiro Júnior (Orgs.) Jundiaí, Paco Editorial: 2016.
- DEL ROIO, Marcos. *Gramsci e a emancipação do subalterno*. Rev. Sociol. Polít., Curitiba, 29, p. 63-78, nov. 2007.
- DERRIDA, Jacques. *O olho da universidade*. Introdução de Michel Peterson, tradução de Ricardo Iuri Canko e Ignacio Antonio Neis. São Paulo: Estação Liberdade, 1999.
- DURKHEIM, Emile. *Educação e Sociologia*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- HOOKS, Bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.
- MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. Tradução: Bedel Orofino Schaefer, 3. ed, São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 1997.

MIGNOLO, Walter. *História locais, projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte, Brasil: UFMG, 2003.

MIGNOLO, Walter. *Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política*. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Literatura, língua e identidade, no 34, p. 287-324, 2008.

MORIN, Edgar. *Introdução ao Pensamento Complexo*. Tradução do francês: Eliane Lisboa - Porto Alegre: Ed. Sulina, 2005.

NERY, Vitor S. C.; NERY, Cristiane do S.; DIAS, Alder de S. *Decolonizar a História da Educação: contribuições teóricas dos estudos subalternos e do pensamento decolonial*. History of Education in Latin America - HistELA, v. 3, p. 1-17, 2020.

SAID, Edward W. *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SPIVAK, Gayatri. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

WALSH, Catherine. *Interculturalidad, descolonización del Estado y del conocimiento*. Catherine Walsh: García Linera: Walter Mignolo - In ed. Buenos Aires: Del Signo. 2006.

## Educación y práctica decolonial: una herramienta político-pedagógica

### Resumen

Este trabajo tiene como objetivo combinar la pedagogía crítica e la educación histórica con la producción decolonial, también pensando en la pedagogía freiriana. Así, se apuntan nuevas orientaciones curriculares, pedagógicas y didácticas a través de la discusión teórica y la combinación de perspectivas entre las perspectivas antes mencionadas. Así, atentos a las insurgencias de los grupos que buscan ocupar espacios, se observa que el problema es llevar a los sujetos subordinados a espacios hegemónicos que permitan la transformación social, lo que impregna el ambiente académico y escolar. Pensar en el currículo como una construcción involucrada con las perspectivas de los grupos hegemónicos, permite pensarlo como un proyecto de poder y dominio, presentando a los sujetos que realizan la investigación, no solo ser objeto, permitiendo ampliar el margen de acceso a espacios hegemónicos. Por lo tanto, es en esta perspectiva que tiene la intención de pensar sobre el parámetro de la desobediencia epistémica, deconstruyendo el conocimiento y el pensamiento desde la colonialidad del poder, pensando en una genealogía que es pluriversal, y no universal, como la “racionalidad” eurocéntrica había pretendido. En resumen, se trata de participar en la deconstrucción en paralelo con una construcción curricular que incluya. Dicho esto, es evidente que el universalismo occidental, propuesto como la única solución a los desafíos, es excluyente; la perspectiva expuesta resiste la búsqueda de formas holísticas de explicación social, esta es la perspectiva propuesta.

Palabras claves: Pedagogía Decolonial; Perspectivas Múltiples; Educación Histórica; Complejidad; Desobediencia.

## Éducation et pratique décoloniales: un outil politico-pédagogique

### Résumé

Ce travail entend penser et coadonner une pratique éducative émancipatrice avec l'enseignement de l'histoire et la pensée décoloniale, à l'aide de la pédagogie freirienne. Ainsi, il vise de nouvelles directions curriculaires, pédagogiques et didactiques à travers la discussion théorique et la conjugaison des points de vue entre les perspectives mentionnées. Dans ce sens, en prêtant attention aux insurrections existantes, des mouvements sociaux ou des groupes qui cherchent à occuper des espaces, on constate que le problème est d'amener les sujets subalternisés aux espaces hégémoniques permettant la transformation sociale, ce qui va au-delà de la sphère académique et scolaire. Penser le curriculum comme une construction sociale impliquée et construite par les perspectives des groupes hégémoniques, nous permet de le considérer comme un projet de pouvoir et de domination, présentant des sujets qui font partie de la recherche, n'en étant pas seulement l'objet, permettant d'élargir la marge d'accès aux espaces historiquement exclusifs et hégémoniques. C'est donc dans cette perspective que nous entendons entrevoir le paramètre de la désobéissance épistémique, en déconstruisant le savoir et la pensée de la colonialité du pouvoir, du savoir et de l'être, en ayant à l'esprit une généalogie pluriverselle, et non pas universelle, comme le prétendrait et prétendrait l'être la "rationalité" eurocentrique. En bref, il s'agit de s'engager dans une déconstruction parallèle à une construction curriculaire qui inclut et pense de manière "multiperspectiviste". Cela dit, il est évident que l'universalisme occidental, proposé comme seule solution aux défis, s'avère excluant ; la perspective exposée ici résiste à la recherche de formes holistiques d'explication sociale.

Mots-clés: Pédagogie Décoloniale; Perspectives Multiples; Éducation Historique; Complexité; Désobéissance.

## Education and decolonial practice: a political-pedagogic instrument

### Abstract

This production intends to combine a critical pedagogy with the Historical Education and the decolonial thought, also thinking about a Freirian pedagogy. The objective is a new curricular, pedagogical and didactic directions through theoretical discussion and the conjugation of perspectives between these perspectives. Thus, paying attention to the insurgencies from social movements which seek to occupy spaces, it is noted that the problem is to bring subordinate people to hegemonic spaces, enabling social transformation, which permeates transformation in academic and school space. Thinking about the curriculum as a social construction built through perspectives of hegemonic groups allows to think of it as a project of dominance, presenting subjects who are part of the research, not only the object, making it possible to expand the margin of access to historically

hegemonic spaces. In this way, it is in this perspective that intends to think with epistemic disobedience, deconstructing knowledge and thinking from the coloniality of power, keeping in mind a genealogy that is pluriversal, and not universal, as Eurocentric “rationality” had pretended to be. In short, it is a question of engaging in deconstruction in parallel with a curricular construction that includes and thinks in “multiple perspective” way. It is evident that Western universalism, proposed as the only solution to the challenges, is shown to be a excluding way; the perspective here proposed resists to the holistic forms of social explanation, this is the perspective proposed for education.

Keywords: Decolonial Pedagogy; Multiple Perspectives; Historic Education; Complexity; Disobedience.